

Huber, Ludwig; Hentschel, Hartmut

Projektstudium und Hochschulorganisation

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 101-115. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Ludwig; Hentschel, Hartmut: Projektstudium und Hochschulorganisation - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 101-115* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231986 - DOI: 10.25656/01:23198

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231986>

<https://doi.org/10.25656/01:23198>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Projektstudium und Hochschulorganisation*

Die Diskussion in Duisburg und auch noch dieser Bericht fallen in eine Zeit, die man bei resignativer Tendenz als „Abschlaffen“, bei optimistischer Betrachtung als „Atemholen“ in der jüngsten Geschichte des Projektstudiums empfinden könnte. Man kann eine lange Reihe von „Projekten“, also als „Handlungssysteme“ von anderen Lehrveranstaltungen unterscheidbare Forschungs-, Lern- und Arbeitszusammenhänge, nennen, die sich alle noch irgendwie auf die Anstöße der Studentenbewegung und Assistenteninitiativen zurückführen lassen, aber inzwischen, nach etlichen Jahren Arbeit, förmlich abgeschlossen worden sind oder schlicht aufgehört haben, zu existieren – aber man kann nur wenige bei Namen nennen, die in ähnlichem Maßstab neu begonnen hätten. Auf der anderen Seite mehren sich gleichzeitig die wissenschaftlichen Aus- und Verarbeitungen der Projektstudienkonzepte und -erfahrungen: zum einen in Gestalt einer stattlichen Anzahl von Forschungs- und Abschlußberichten, von Examens- und Doktorarbeiten, zum anderen in größeren Tagungen und Kongressen, angefangen vom Hamburger Kongreß der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik „Praxisbezug im Studium“ 1974 (HERZ 1975) bis zu zwei Tagungen in zeitlicher Nähe zur Duisburger Diskussion: dem auf vor allem sozialwissenschaftliche Studiengänge ausgerichteten Kongreß „Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums“, Kassel, Dezember 1975 (BRAUNER u. a. 1976) und dem internationalen Symposium „Projektstudium in den Naturwissenschaften“ in Bremen, März 1976 (Publikation in Vorbereitung).

Die Ursachen einer solchen „Pause“ in der Praxis bei gleichzeitiger Aktivität in der theoretischen Arbeit über Praxis müssen sicherlich zuerst in der Verschlechterung der äußeren (institutionellen und finanziellen) Bedingungen für Projektstudium, also in der Einengung der praktischen Möglichkeiten selbst gesucht werden – so in fast allen Arbeiten, die Mißerfolge und Scheitern des Konzepts zu erklären suchen (s. u.); ferner aber auch, und das ist eine Gefahr, in der Absorptionskraft des Wissenschaftsbetriebs für solche Innovationen. WILDT (1975) hat dies letztere in seinen ähnlichen Betrachtungen anstellenden „Nachruf auf das Projektstudium?“ folgendermaßen angesprochen:

„Macht man sich den Abschied von den Reformillusionen allzu leicht, könnte mit Recht der Eindruck entstehen, das Projektkonzept sei nur ein Glied in der Kette der Innovation um der Innovation willen gewesen, ein Mittel, die Studienreformer zu beschäftigen und gleichzeitig ein Medium einer hochschuldidaktischen Version des Bluffs, der die Mitglieder des Wissenschaftsbetriebes zwingt, immer Neues und Originelles zu produzieren, auch wenn sie auf der Stelle treten. Denn nach Abschluß der ersten Etappe ist es nicht mehr originell, Projekte zu machen – und wer nicht nach dem neuesten akademischen Federschmuck Ausschau hält, könnte leicht den Anschluß verpassen“ (S. 77).

* Arbeitsgruppenleiter: LUDWIG HUBER

Protokollant: HARTMUT HENTSCHEL

Referenten: HELGA GRUBITZSCH, HELGA KRÜGER und HORST RUMPF

Diesen Sog gilt es zu erkennen und zu vermeiden. Eine Phase der wissenschaftlichen Aufarbeitung, der Analyse und Theoriebildung hat allerdings ihre Berechtigung, wenn sie darauf angelegt ist, neue Ansätze zu ermöglichen und zu ermutigen. Wie bei WILDT a. O., der aus den von ihm edierten Berichten praktische Schlußfolgerungen zieht und für die „zweite Etappe“ realistischere Strategien angesichts einer Hochschule, deren alte Krankheiten im Projektstudium nicht gleich verschwinden, zu entwickeln nahelegt (a. O., S. 83), wie in Teilen der Kasseler Diskussion, in denen eine stärkere Einbindung und Institutionalisierung des Projektstudiums in „normalen“ Studiengängen zur Not unter Auflockerung der kompakten Formen gefordert wurde, war eine solche Richtung auf Auswertung der Erfahrungen mit dem Projektstudium für seine modifizierte Fortführung auch in den Einleitungsthesen für diese Arbeitsgruppe angestrebt.

LUDWIG HUBER: *Einleitende Bemerkungen zur Diskussion der Arbeitsgruppe*

1. Das allgemeine Thema der AG erlaubt es, das Rahmenthema des Kongresses, „Interaktion und Organisation“, an einem Beispiel zu konkretisieren und zu diskutieren, das die darin enthaltene Spannung in ausgeprägtem Maße spiegelt: in dem vollen Begriff des Projektstudiums, wie er in der Studentenbewegung, ältere pädagogische Konzepte für die neuen politischen und wissenschaftskritischen Zielsetzungen aufnehmend, entwickelt wurde, war mit den Postulaten „Orientierung an relevanten gesellschaftlichen Problemen im (künftigen) Berufsfeld“, „Verbindung von Theorie und Praxis“, „Interdisziplinarität“ und „Selbstbestimmung der Lernenden“ der Widerspruch zur bestehenden Organisation der Hochschule von vornherein angelegt. Die solchen Postulaten entsprechenden Kommunikations- und Arbeitsformen in Projekten müßten und müssen mit den Grenzen dieser Organisation als ganzer und der Disziplinen in ihr, mit den Kontroll- und Steuerungsformen in Studiengängen und Prüfungsordnungen, mit der Personalstruktur und mit der von alledem mitbestimmten Sozialisation der Mitglieder dieser Organisation in Konflikt geraten.
2. Das als Ausgangspunkt der Diskussion gewählte Projekt „Soziales Lernen an literaturgeschichtlichen Problemen („Milieubedingte Sozialisation in Romanen von ZOLA)“, Teil eines fachübergreifenden Projekts „Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Unterricht“ an der Universität Bremen (1973–1974) veranschaulicht diese Probleme, insofern es
 - von einigen der für Projektstudium bezeichnenden Ansprüchen ausgeht: Überschreitung der Grenzen der Hochschulorganisation, der Disziplin Romanistik und der traditionellen Didaktik und Schulpraktika
 - entsprechende Arbeits- und Interaktionsformen repräsentiert und
 - aufschlußreich ist für daraus sich ergebende Schwierigkeiten und deren Verarbeitung, besonders im Hinblick auf Probleme der Organisation Schule und Hochschule.
 Im Unterschied zu vielen anderen Projekten, ist dieses Projekt einerseits „freier“ durch die für das Projektstudium überhaupt günstigeren Bedingungen an der Universität Bremen (damals!) im Vergleich zu den Einschränkungen an anderen Universitäten, andererseits „begrenzter“ durch den gewählten Handlungsbereich: eine Schulreform (Gymnasium) und ein Fach (Französisch) mit wesentlich größeren Restriktionen als z. B. in den vielen sozialpädagogisch orientierten Projekten.
3. In der Diskussion dieses Beispiels können und müssen daher folgende Fragen besonders gründlich diskutiert werden, die für die Fortsetzung von Projektstudienversuchen wichtig sind:
 - a) Auch bei relativ günstigeren äußeren Bedingungen, unter denen ein Projekt jedenfalls in der Planungs- und Vorbereitungsphase relativ frei ist, können beträchtliche Widersprüche und Schwierigkeiten in der inhaltlichen Realisierung auftreten. Wie weit muß man Ursachen dafür nicht nur in „vermeidbaren Pannen“ und organisationsbedingten Schranken im Praxisfeld, sondern auch in einer Art inhaltlicher Selbstüberforderung (z. B. eben durch interdisziplinäre Problemstellung und Arbeitsformen) suchen? Wenn ja: könnte eine Entzerrung der hier zusammengebalten Themen und deren Verteilung über das Curriculum des Studienganges eine Lösung sein?
 - b) Wie weit zwingen auch die Verwendungssituationen und Qualifikationsanforderungen, die aus der Organisationsform der Berufsfelder folgen, in diese Richtung?

- c) Das Projektstudienkonzept im vollen Sinne geht von Gleichberechtigung und Vereinbarkeit der oben genannten Zielvorstellungen untereinander aus: läßt sich aufgrund dieses Projekts und anderer hier möglichst einzubeziehender diese Annahme halten? Prüfungswürdig ist, ob und wie weit die gleichzeitige Durchsetzung der inhaltlich-wissenschaftskritischen, der politisch-praxisbezogenen und der hochschuldidaktisch-lernsituationsbezogenen Forderungen in einen Mehrfrontenkrieg gestürzt und damit auch einen zusätzlichen Verschleiß bedeutet hat. Wenn ja: könnte ein „Aufschnüren des Pakets“ Projektstudium eine Lösung sein?
 - d) Wie weit zwingen die auch von Kritikern der staatlichen Bildungspolitik nicht wegzuleugnenden kapazitativen Anforderungen an die Universitäten in den nächsten Jahren in diese Richtung?
4. Mit dem letzten ist angeknüpft an die gegenwärtig in einigen Hochschulen geführte Debatte darüber, ob und wie weit die substantiellen Komponenten des Projektstudiums gerettet werden könnten, wenn man, den Erfahrungen bisher Rechnung tragend, das „Paket“ der Ansprüche des Projektstudiums „aufschnürt“. Statt auf eine vollständige Umstrukturierung des Bildungssystems zu warten, würde man damit den bestehenden Organisationsformen ‚realistische‘ Zugeständnisse machen. Die Frage lautet, anders formuliert, ob es Erfolg haben kann, die Ziele, die mit „POST“ verbunden sind, in der Intentionalität, dem Reflexionshorizont, den Inhalten und vielleicht noch den Kommunikationsstilen in Lernsituationen zwar zu wahren, zugleich aber deren äußere Form, Abgrenzung und Organisation dem alten Muster der Universität (wieder) anzupassen und die im Konzept des Projektstudiums postulierte Einheit von Zielen und Arbeitsformen aufzugeben.

Man kann versuchen, solche Fragen durch vergleichende Auswertung mehrerer Projektberichte zu beantworten; wir haben vorgezogen, sie am Beispiel eines einzigen zu diskutieren, um uns auf dieses ganz einlassen zu können. Zum besseren Verständnis der Diskussion sei auf die ausführlicheren Beschreibungen dieses Projekts andernorts verwiesen¹. Hier muß eine Kurzbeschreibung, gefolgt von den Diskussionsthemen der Referentin genügen.

HELGA GRUBITZSCH: *Stichworte zum Diskussionsgegenstand*

Gegenstand der Diskussion, auf den auch die Referenten ihre Thesen bezogen, war der Erfahrungsbericht einer Bremer Projektgruppe über die Planung, Durchführung und Auswertung einer Unterrichtseinheit (UE) für den Französisch-Unterricht in der Sekundarstufe II. Die Erfahrungen mit der UE wurden im Rahmen eines dreisemestrigen Projekts an der Universität Bremen gemacht und anschließend von den Teilnehmern gemeinsam aufgeschrieben.

Das Projekt

Thema: Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Unterricht. Allgemeine Problemstellung: Die Verwendung von Literatur als Mittel der Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit im Unterricht. Dazu fachspezifische Arbeitsvorhaben für Deutsch, Englisch und Französisch; fächerübergreifende Arbeitsvorhaben zu den Themenbereichen Literaturtheorie und ihre Kritik, und schulische Sozialisation sowie ein Projektplenum; schließlich als zusätzliche Veranstaltungen: zwei Linguistik-Kurse, Sprachkurse in Englisch und Französisch (bezogen auf die inhaltliche Thematik der fachwissenschaftlichen Arbeitsvorhaben) und ein Wochenendseminar über Ergebnisse und Probleme der Curriculumforschung. Dauer des Projekts: 3 Semester (SS 1973–SS 1974).

¹ H. GRUBITZSCH, E. BLUM et al.: Unterrichtspraxis im Projektstudium (Hochschuldidaktische Materialien 50), Hamburg: AHD 1975; vgl. auch H. GRUBITZSCH: Probleme des Praxisbezugs im Projektstudium, in: Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 6, IZHD, Hamburg 1976.

Die Unterrichtseinheit (UE)

Die Unterrichtseinheit wurde in dem Französisch-Arbeitsvorhaben „Soziales Lernen an literaturgeschichtlichen Problemen: ‚Milieubedingte‘ Sozialisation in Romanen von ZOLA“ ab Mitte des zweiten Projektsemesters (WS 1973/74) vorbereitet.

1. Formale Daten:

Thema der UE: Das Problem des Alkoholismus in der naturalistischen Literatur des 19. Jahrhunderts.

Texte: Auszüge aus dem „Assommoir“ von ZOLA – Sozialgeschichtliche Materialien (Informationen und Statistiken über die Lebensbedingungen der Arbeiter – Arbeitsplatz, Lohn, Wohnverhältnisse – und die Verbreitung des Alkoholismus im 2. Kaiserreich) – „Arthur“, eine Kurzgeschichte von DAUDET.

Dauer der Arbeit an der UE: 10 Monate, davon für die Durchführung 1 Monat (16 Schulstunden), für Planung, Auswertung und Erfahrungsbericht je 3 Monate.

Teilnehmer: – 5 Studenten, 1 Lehrer, 1 Hochschullehrerin von der Uni, – 22 Schüler (12 Jungen, 10 Mädchen) eines Bremer Gymnasiums (Klasse 12) und ein Mentor (der Klassenlehrer).

2. Methodisches Vorgehen bei der Planung, Durchführung und Auswertung.

A. Unterrichtsplanung:

1. Formulierung der Lernziele gemäß den Lernerfahrungen der Studenten in dem Arbeitsvorhaben.
2. Auswahl des Themas der UE unter Berücksichtigung
 - der formulierten Lernziele
 - der Adressaten
 - der Voraussetzungen der Studenten.
3. Auswahl der Texte.
4. Erste Gliederung der Unterrichtseinheit.
5. Hospitationen in der Schulklasse mit dem Ziel
 - die Adressaten genauer kennenzulernen, um an ihren bisherigen Lernerfahrungen anknüpfen zu können,
 - die soziale Situation der Schüler zu kennen,
 - die institutionellen Bedingungen der Unterrichtsarbeit berücksichtigen zu können.
6. Genauere Ausarbeitung der UE und – wo nötig – Überarbeitung gemäß der Erfahrungen bei den Hospitationen, u. a.:
 - sprachliche und inhaltliche Aufbereitung der Texte,
 - Aufteilung der Stunden,
 - Formulierung des Schlußteils,
 - Erstellung eines Tests.
7. Die Vorbereitung auf die einzelnen Stunden erfolgte im Verlauf der Durchführung der UE.

B. Durchführung der Unterrichtseinheit:

Zwei Studenten unterrichten, drei protokollieren. Unterrichtsvorbereitungen und Protokolle werden von allen Teilnehmern nachmittags durchgesprochen. Gemäß dem Unterrichtsverlauf werden notwendige Revisionen des Unterrichtsplans vorgenommen.

C. Auswertung der UE

1. Bestimmung der Widersprüche zwischen Planung und Verwirklichung der UE, Benennung von Schwierigkeiten und Ungereimtheiten.
2. Unterscheidung zwischen „vermeidbaren Pannen“, die sich mit mehr Unterrichtserfahrung beheben lassen, und strukturellen Problemen, die für schulischen Unterricht im allgemeinen und universitäre Unterrichtsversuche im besonderen kennzeichnend sind.
3. Analyse der Bedingungen solcher „struktureller Probleme“:
 - Probleme der Institution Schule (Trennung von Schule und Privatleben, Organisation des Lernens durch Fächerteilung, Studienplan und Notengebung),
 - der besondere Charakter des Unterrichtsversuchs,
 - institutionelle Bedingungen der Arbeit an der Universität,
 - die Form bürgerlicher Wissenschaft und das Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis“.

Die folgenden Thesen, die ich auf dem Kongreß vorgelegt habe, knüpfen an diesem letzten Punkt an. Sie wenden sich gegen einen „Lösungsvorschlag“ der von uns beschriebenen Schwierigkeiten auf der hochschuldidaktischen Ebene, wie er mit dem Vorschlag, das „Paket“ Projektstudium „aufzuschüren“, von LUDWIG HUBER angedeutet wurde. Demgegenüber sollte als *ein* Ergebnis unserer Arbeit noch einmal der grundsätzliche Charakter des Widerspruchs zwischen Theorie und Praxis und seine Unaufhebbarkeit durch Reformvorschläge im Rahmen der vorgegebenen Institutionen betont werden.

HELGA GRUBITZSCH: *Wissenschaft und Ausbildung. Thesen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehrerstudium*

Die Schwierigkeiten und Widersprüche, mit denen sich die Bremer Projektgruppe, die den Bericht „Unterrichtspraxis im Projektstudium“ verfaßt hat, bei ihrem Unterrichtsversuch auseinanderzusetzen hatte, sind in der Mehrzahl weder dem Projektstudium im allgemeinen noch den besonderen Bremer Ausbildungsbedingungen geschuldet. Sie resultieren aus der Tatsache, daß Wissenschaft getrennt von ihren besonderen Anwendungsbereichen betrieben wird und allgemeine Erkenntnisse in theoretischer Form anstrebt. Insofern ist jede wissenschaftliche Arbeit an der Universität von dem Problem betroffen, ihre theoretischen Resultate nicht unmittelbar anwenden zu können. Naturwissenschaftliche Gesetze, mathematische Formeln und gesellschafts-wissenschaftliche Erkenntnisse abstrahieren von den besonderen und konkreten Erscheinungen des Gegenstandes, den sie erfassen, um in allgemeiner Form wesenhafte Gesetzmäßigkeiten zum Ausdruck zu bringen. Dabei ist vorausgesetzt, daß das Wesen der Dinge nicht mit ihrer empirisch wahrnehmbaren Erscheinung identisch ist, da sich sonst ja alle wissenschaftliche Arbeit erübrigen würde und durch den Augenschein ersetzt werden könnte. Eine Wissenschaft, die sich an dem Schein der Dinge orientiert und sich den jeweiligen besonderen und konkreten „Gegebenheiten“ unterwirft, verliert die Berechtigung, sich Wissenschaft zu nennen.

Bezogen auf die Lehrerausbildung bedeutet das: Sofern der Anspruch auf wissenschaftliche Arbeit erhoben wird, kann das Praxisfeld des Lehrers nicht unbefragt als Richtschnur für die Ausbildung genommen werden. Die Wissenschaft kann sich nicht an Anforderungen der Schule orientieren, die als wissenschaftlich unreflektierte an sie herangetragen werden. Sie kann nur die Probleme von Schule und Unterricht selbst zu ihrem Gegenstand machen und Erkenntnisse darüber anstreben. Diese Erkenntnisse haben ihrerseits notwendigerweise die Form der Theorie und bedürfen besonderer Vermittlungsschritte, um anwendbar zu sein.

Allerdings stößt sowohl die wissenschaftliche Tätigkeit als auch die praktische Verarbeitung der Erkenntnisse in der bürgerlichen Gesellschaft auf Schranken, die durch die Bedingungen der Arbeit selbst gesetzt sind. Sobald als Resultat die Veränderungsbedürftigkeit der bestehenden Verhältnisse herauskommt, sind Wissenschaftler und Lernende in Gefahr, von den staatlichen Schutzorganen der bürgerlichen Gesellschaft diszipliniert zu werden. Wissenschaftliche Arbeit an der Universität bewegt sich immer in dem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf richtige Erkenntnis, der der Wissenschaft immanent ist, und den institutionellen Möglichkeiten, diese auch tatsächlich zu gewinnen.

Die wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten an der Universität erfahren eine weitere Einschränkung durch die institutionell vorgegebenen Ausbildungs- und Leistungszwänge. Prüfungsordnungen verordnen die Inhalte der Ausbildung; der Leistungsdruck zwingt die Studenten und Hochschullehrer, die inhaltlichen Lernmöglichkeiten formalen Anforderungen unterzuordnen; das ungelöste Problem der mangelnden Kapazität der Hochschulen, schlechte Arbeitsbedingungen für Lehrende und Lernende stärken den Zug der Verschulung der Hochschulen auf Kosten einer wissenschaftlichen Ausbildung.

In diesem Zusammenhang kommt der Forderung nach „Praxisorientierung im Studium“ die fatale Funktion zu, den Trend zur Entwissenschaftlichung des Studiums noch weiter zu verstärken. Indem die „Praxis“ des Lehrers, so wie sie erscheint, als „Handlungsfeld“ akzeptiert wird, auf das hin der zukünftige Lehrer auszubilden ist, wird gerade die wissenschaftliche Reflexion dieser Praxis verhindert. Der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis wird dabei durch die Aufgabe der Theorie gelöst.

Umgekehrt in den herkömmlichen Studiengängen, die Lehrer ausbilden, ohne sich Gedanken über deren zukünftiges Arbeitsgebiet zu machen. Sie stellen sich dem Widerspruch erst gar nicht, da die

„Praxis“ nicht in ihren Gesichtskreis rückt. Die Ausbildung in zwei Phasen schützt die schulpraktischen Institute vor der Theorie und die Universitäten vor der Notwendigkeit, sich mit der „Praxis“ wissenschaftlich zu befassen. Den Widerspruch haben die Studenten als „Praxischock“ individuell auszutragen.

Demgegenüber scheint der Versuch, den wir in Bremen gemacht haben, die in der Unterrichtspraxis erfahrenen Schwierigkeiten und Widersprüche selber zum Gegenstand wissenschaftlicher Arbeit zu machen, eine Lösung zu sein, die den Ausbildungsinteressen der Studenten Rechnung trägt, ohne deshalb den Anspruch von Wissenschaftlichkeit im Studium aufzugeben.

In der an diese Thesen anschließenden *ersten Diskussionsrunde* ging es zunächst um Erklärung und Bewertung der nach dem Bericht von Frau GRUBITZSCH bei der Unterrichtsdurchführung aufgetretenen Schwierigkeiten gegenüber den mit der intensiven Vorbereitung verbundenen Erwartungen (es sei nicht wie erhofft gelungen, den inhaltlichen Zusammenhang zu anderen Fächern und Lernerfahrungen herzustellen, einen anderen Unterrichtsstil zu praktizieren, das Konkurrenzverhalten zu durchbrechen, die Schüler wirklich zu motivieren usw.; z.T. hätten sie die UE als eine Art Theater über sich ergehen lassen). Bestritten wurde, *gegen* die These von Frau GRUBITZSCH, daß es richtig oder hilfreich sei, für das Auftreten solcher Schwierigkeiten *sogleich* den in der bürgerlichen Gesellschaft unauflöslichen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, zwischen einer auf allgemeingültige Erkenntnis ausgerichteten, von ihren Anwendungsbereichen abgetrennten Wissenschaft und der konkreten Praxis, verantwortlich zu machen. Diesen Schritt so rasch tun heiße, die Erklärungsebene zu hoch zu wählen und andere Erklärungen zu übersehen, die für die praktische Fortsetzung des Projektstudiums wichtig seien: über die Korrektur der von der Auswertungsgruppe selbst freimütig diagnostizierten „vermeidbaren Pannen“ hinaus seien auch noch andere Handlungsmöglichkeiten offen: behutsamere Annäherungen der Projektstudenten an Aufgaben in der Praxis, Auflockerung der kompakten Form der Unterrichtspraxisphase oder gar Umkehrung der Reihenfolge, indem man von Praxiserfahrungen aus zu deren theoretischer Verarbeitung fortschreite statt umgekehrt mit einem hohen theoretischen Anspruch die Praxis zu „überfallen“; andererseits eine stärkere Rücksichtnahme auf oder überhaupt erst Bemühung um die Einsicht in die subjektiven Lernprozesse der Beteiligten (dieses Thema wurde dann in der zweiten Phase wieder aufgegriffen).

Solche Überlegungen liefen, gegen Frau GRUBITZSCHS dezidierte These, daß ein Handeln streng gemäß wissenschaftlicher Erkenntnis in dieser so verfaßten Schule eben nicht möglich sei, darauf hinaus, nach Möglichkeiten für größere *praktische Erfolge* bei den *Schülern* zu suchen. *Mit* den vorgelegten Thesen und in deren Fortführung wurde betont, wie wichtig es ist, daß die künftigen Lehrer wenigstens als *Studenten* einmal die Erfahrung einer wirklichen *problemorientierten Lernsituation* machen, in der von einem von ihnen selbst verstandenen und aufgegriffenen Problem aus nach Erklärungen und Lösungen gesucht und diese wiederum auch praktisch auf die Probe gestellt werden können usw. – und dann auch den Gegensatz erleben und zu verarbeiten suchen können, der zwischen einem in diesem Sinne ganzheitlichen, selbstbestimmten Lernen und Erkennen und den von Fächern, Pensen, Stundeneinteilungen und Leistungskontrollen zerstückelten Lernformen der Schule besteht. Dies wurde von uns als eine der großen Chancen des Projektstudiums betrachtet: es könnte bald, gegen sich verändernde Bedingungen, an der Hochschule genauso schwer durchzusetzen sein wie an der Schule (s. hierzu die dritte Diskussionsphase), wo es auch nicht prinzipiell unmöglich ist, Projektunterricht zu organisieren; könnten aber Studenten solche Erfahrungen mit einem qualitativ anderen Lernen auch dort nicht mehr machen, würden sie die letzten

Voraussetzungen, vor allem den Impuls verlieren, ihrerseits den Bedingungen der Schule auch nur ausnahmsweise ähnliche Lernmöglichkeiten für ihre Schüler abzurufen.

Ein Teilnehmer, CHR. LÜTH, hat später den Ertrag dieser Diskussionsphase für sich wie folgt beschrieben:

Im Projektstudium (im Rahmen der Lehrerbildung) werden fachlich verschiedene Studieneinheiten in einen *Zusammenhang* gebracht, da sie auf ein nur interdisziplinär zu bearbeitendes Thema bezogen werden. Eine solche Arbeitsform ist für Lehrende und Studierende offensichtlich befriedigender, da sie den Stellenwert der einzelnen Einheiten verständlich macht. Dieser Effekt wird dadurch noch verstärkt, daß eine Verbindung von Studium und Lehre zu jener Praxis hergestellt wird, auf welche die Ausbildung vorbereiten soll. Der *direkte* Kontakt mit der Schulpraxis in eigenen Unterrichtsversuchen zeigt die *realen* Schwierigkeiten der Unterrichtstätigkeit (z.B.: Konflikt zwischen Lehrer- und Schülerrolle, am Beispiel der Leistungsmessung und d.h. der Selektion; institutionelle Hemmnisse gegen Einführung neuer Unterrichtsstile und -formen, z.B. gegen Projektunterricht). Dadurch können Schocks bei der Auseinandersetzung mit der Praxis *produktiv* verarbeitet werden, d. h. es können Kriterien für die Planung des Studiums und der Lehre gewonnen werden (was ist wichtig für eine spätere Berufstätigkeit?), kann die Kluft zwischen Theorie und Praxis in dem Sinne fruchtbar gemacht werden, daß die Theorie dazu genutzt wird, Kompetenzen für die Praxis zu erwerben und Probleme der *erfahrenen* Praxis zu analysieren. Solche *kurzen* Praxiseinschübe haben den Vorteil, daß sie die Bruchstellen zwischen Theorie und Praxis schärfer hervortreten lassen und zur Reflexion dieses Verhältnisses anregen; sie können ferner sowohl eine Idealisierung als auch eine Herabsetzung künftiger Berufspraxis verhindern und zu ihrer kritischen Veränderung anregen.

II.

Der zweite Diskussionsabschnitt hatte das Korreferat von HORST RUMPF zum Ausgangspunkt. Er geht in seinen „einleitenden Bemerkungen“ noch einmal auf die zuvor schon angesprochene Bedeutung alternativer Lernerfahrungen – und seien sie auch nicht voll geglückt – für Schüler in ihrem Horizont ein, richtet dann aber die Aufmerksamkeit vor allem auf den „subjektiven Faktor“ dieser Projektgeschichte:

HORST RUMPF: *Zusammenfassende Thesen des Korreferats zum Projektbericht von GRUBITZSCH u. a.*

Einleitende Bemerkungen

Eine Initiative vom Typ des genannten Projekts tastet – allein schon durch ihr Auftreten und ihre mehrwöchige Realpräsenz in einer konkreten Schule das normale Schulehalten an. Ich nenne, ohne Angst, banal zu werden, einige mehr oder weniger leicht beobachtbare Merkmale, die etablierten Deutungs- und Handlungsgewohnheiten etwas von ihrer Selbstverständlichkeit nehmen, und zwar stillschweigend.

(1) Es gibt in einer Schule unversehens eine Gruppe von Lehrenden, die die Planung und die Realisierung von Unterricht aufmerksam vergleicht, über die Interpretation von solchen Vergleichsbefunden diskutiert und daraus Folgerungen für den weiteren Unterricht zu ziehen bemüht ist.

(2) Diese Diskussion geschieht nicht so, daß eine Lehrmeinung aufgrund der Position ihres Verfechters oder anderer Einschüchterungssignale (wie das Pochen auf Erfahrung eines ist) nur bestimmte Verarbeitungen, Deutungen und Wertungen zuläßt. Offene, mehrdeutige, problematische Erfahrungen werden nicht von vornherein absorbiert und unter erzieherische Alltagstheorien subsumiert.

(3) Es gibt Leute in der Schule, und zwar aufseiten der Lehrer, die nicht jeder für sich nebeneinander, sondern in Zusammenarbeit Unterricht machen – als Zweierteam unterrichtend, Ratlosigkeiten, Meinungsverschiedenheiten, spontane Einfälle nicht verbergend.

(4) Es gibt Leute, denen Unterricht so wichtig und interessant zu sein scheint, daß sie mit größter Aufmerksamkeit den Inhalt vorbereiten und begründen – Unterricht verliert den Charakter einer mehr oder minder lästigen Selbstverständlichkeit.

(5) Es gibt Lehrende, die sind nachhaltig an dem interessiert, wie der Unterricht, die unterrichtete Sache auf Schüler wirkt und was sie damit wirklich anfangen können – und zwar nicht aus dem Interesse oder der Pflicht, sie zu zensieren oder zu kontrollieren, sondern um zu erkunden, wie und ob man besseren Unterricht machen könnte.

Hauptfrage: Warum sind die Intentionen der von einer Uni-Arbeitsgruppe sorgfältig vorbereiteten Unterrichtseinheiten in einer realen Schule so wenig überzeugend durchgedrungen? Die von der Gruppe selbst gegebene Auslegung, daß bei der Verwirklichung des Unterrichts die institutionellen Bedingungen mitsamt den in ihnen virulent werdenden gesellschaftlichen Druckfaktoren (Benotungszwang, Kurzstunden, Fächerisolierung voneinander und von gesellschaftlicher Praxis) „voll durchgeschlagen sei“, trifft meines Erachtens nur teilweise zu.

These 1: Die bemerkenswerte Schul-Ahnungslosigkeit der Studenten

Die Studenten galten im Kontext der universitären Lehrveranstaltungen und Schulvorbereitung als ahnungslos und unerfahren in Sachen Unterricht. Mußten sie ihr (altes) Schüler-Ich, Sediment dreizehnjähriger Alltagserfahrung, beim Schritt über die Schwelle der Universität ablegen, um als rechte Wissenschaftsstudenten zu gelten und um dort überleben zu können? Ist hier die Ahnungslosigkeit einer Disziplin, einer Institution dominant geworden? Ist die – mit suggestiver Gewalt nahegelegte – Abdrängung solcher vielleicht mit schmerzlichen Erinnerungen behafteten Anteile des Ich vielleicht eine Ursache dafür, daß die Unterrichtsdurchführung in Planung und Realisierung mehr Weitergeben von universitär gewonnenen Erkenntnissen war als die Bemühung, lebensgeschichtlich integrierbare Aneignungen bei den Schülern anzuregen? Die Vermutung, daß sich dabei auch die schmerzlich vergessene Vergangenheit hinterrücks durchgesetzt hat, hat Gründe für sich.

These 2: Der Abbau der alten und der Aufbau von neuen Autoritätsängsten

Gruppenarbeit, Kompaktveranstaltungen in der Uni, Abbau von Lehr- und Kontrollhierarchien in der Universität bauen zwar bestimmte Ängste bei Studenten ab. Andererseits ist zu beachten: das kursmäßige Bearbeiten mehrerer Theoriestränge und Erkenntnisreservoirs, die allesamt als Voraussetzung für die reflektierte und informierte Arbeit an den Unterrichtseinheiten galten – Literaturtheorien, schulische Sozialisation, theoretisch orientierte Gesellschaftsgeschichte Frankreichs im 19. Jahrhundert, Curriculumtheorie – läßt unweigerlich eine überhöhte Erwartung an das Entstehen, was man in der Schulpraxis dann zustandebringen zu müssen glaubt. Der Zuwachs an Reflexion und Information kann zur Verminderung spontaner Handlungsfähigkeit und Handlungsvernunft führen, zu bemerkenswert verschobenen Einschätzungen der Realität führen. Aus Angst, vor dem Anspruch der Wissenschaft zu versagen, verfällt man – im Umgang mit Schülern – leicht wieder in Stoff-Durchsetzungsstrategien herkömmlicher Art; dabei bleibt man unsensibel, man verliert an Empathie für die Lebenswelt der Schüler.

These 3: Der Zielüberschuß – Bedingung der Möglichkeit, Erfahrungen mit Schule überhaupt zu machen

Der Überschuß an Zielen, wie er durch die Vor-Aktivitäten im Studium an der Universität zustandekam, machte einerseits empfindlich und aufmerksam für widerständige Realitäten und ihnen korrespondierende Deutungsgewohnheiten. Andererseits wurden die wissenschaftlich Vorbereiteten dadurch auch in bemerkenswerter Weise manövrierunfähig – beispielsweise gegenüber der sie schockierenden Selbstverständlichkeit, mit der in der Schule Höflichkeits- und Pünktlichkeitskonventionen außer acht gelassen wurden. Auf problematische Einwände interessierter Schüler vorbereitet (vgl. These 1!), fehlen ihnen Handlungsfiguren gegenüber Schülern, denen das für sie, die Studenten, Wichtige nichts zu gelten scheint. Das Minimum gemeinsamer Bedeutung angesichts derselben Sache – hier eines ZOLA-Textes –, das für eine gelingende Interaktion unabdingbar ist, war offenbar unterschritten. Was den lehrenden Studenten die Bedeutung eines Mediums wichtigster gesellschaftskritischer Einsichten hatte, war für die lernenden Schüler offenkundig Substrat zu

ungeliebter, aber unabdingbar wichtiger Notenerzeugung. Unter diesen Umständen mußte die jeweils andere Gruppe (Studenten, Schüler) zu einer Bedrohung für die erworbene soziale Identität werden. Der Zielüberschuß hat einerseits diese Widersprüche erst erfahrbar gemacht – andererseits hat er nicht instandgesetzt (oder verhindert?), die angefallene bedrohliche Beunruhigung subjektnahe und empfindlich für Interaktion zu verarbeiten. Der Rückgriff auf Identität sichernde und die Beunruhigung abfangende (weil überlegen erklärende: es hat ja so sein müssen, weil...) materialistische Theorien über die Funktion der Schule im Kapitalismus scheinen mir zu souverän und nahblind. Zielüberschüsse können auch unempfindlich machen gegenüber Interaktionsszenen und gegenüber dem subjektiven Faktor – wenn beide zur bloßen Illustration schrumpfen.

Die *nachfolgende Diskussion* entzündete sich besonders an der in diesen Thesen implizierten Forderung nach stärkerer Sensibilität für und Orientierung an Erfahrungen der Lernenden; ein klassisches Dilemma der allgemeinen Didaktik – in der Kurzformel: Sach- versus Schülerorientierung – wurde damit erneut, nunmehr über die Ebene der Schüler hinaus für die der Studenten, aufgegriffen, allerdings umformuliert als Problem der Beziehung zwischen Ansprüchen und Lernmöglichkeiten: Einerseits wurde das Konzept dieses Projekts verteidigt, das die Studenten nun einmal in ihrer Rolle als künftige Lehrer ansprechen und ihnen dafür neue *theoretische* Einsichten, Durchdringung des Gegenstands, Erweiterung ihrer inhaltlichen Perspektiven und Kategorien ermöglichen wollte und damit ganz bewußt auf den jetzt problematisierten Zielüberschuß und Wahrheitsanspruch hin angelegt war; affektive Vorbereitung auf die Situation in der Schule sei außerhalb dieser und innerhalb der Institution Universität nicht möglich, ein Rückgriff auf frühere Schulerfahrungen auf die Schulart des Gymnasiums begrenzt. Andererseits wurde verschärft, daß die inhaltliche Umorientierung von Studenten auf neue Sachansprüche so zu rasch gehe, der sog. Zielüberschuß rein aus der Sache entwickelt würde und darin im Grunde eine alte charakteristische Strategie des Gymnasiallehrers, wenn auch in neuem Gewande, hervorscheine: es müßten doch die *subjektiven* Alltagserfahrungen und -theorien über Literatur, die eigenen Erfahrungen der Lernenden im Umgang mit dieser Sache einmal hervorgeholt, an Anfänge, Einstiege, Zwischenschritte und Lernwege gedacht werden. Man müßte doch erst einmal nachsehen, wie Lehrer und Schüler in dieser Institution Schule und mit diesen Gegenständen zurechtkommen, mit welchen Zielen und Überlebensstrategien, und dieses nicht sogleich auf die Folie von Kritik. Während auf der programmatischen Ebene dieser Disput zwischen „Zielüberschuß“ und „Anpassung“ unaufgelöst blieb, wurde doch in den Erfahrungen, die die Diskutierenden selbst mitteilten, eine Gemeinsamkeit immer deutlicher: daß im Lehrbetrieb allgemein und selbst in den Projekten immer wieder neue Ansprüche die Artikulation von Lernerfahrungen und damit womöglich auch Lernen selbst verhindern: das theoretische oder sprachliche Anspruchsniveau ebenso wie unter Umständen auch das politische oder auch nur der bloße Anspruch auf besonderes Engagement in gerade *dieser* Veranstaltung. Es muß daher auch in Projekten Situationen und Arbeitsgruppen geben, in denen man sich einigermaßen frei von Ansprüchen über Lernen und Verlernen unterhalten kann.

Mit Ausschnitten aus späteren Briefen von drei Diskussionsteilnehmern sei über diesen notwendig zusammenfassenden Bericht hinaus illustriert, was diesen oder jenen in diesem uns alle sehr persönlich betreffenden Gespräch bewegt hat:

„Projekte können auch – und das ist für mich ein neuer und wichtiger Aspekt – deshalb scheitern, bzw. ihre Ziele nicht erreichen, weil sie sich an einer traditionellen Interpretation von Lernen orientieren, dieses freilich gemäß den drei Elementen des Projektstudiums (Problembezug, Praxisbezug, Interdisziplinarität) organisieren, dabei aber keine andersartigen Lernprozesse ermöglichen als sie im traditionellen Hochschulunterricht gang und gäbe sind:

- was gelernt wird, steht schon vorher fest,
- dafür daß gelernt wird, ist der Dozent verantwortlich,
- gelernt wird zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten; was außerhalb passiert, ist für die Lernprozesse irrelevant bzw. wird dafür gehalten.

Projektstudien können also auch deshalb scheitern, weil ihre Organisation den Mikrobereich von Lernprozessen unverändert läßt“ (Chr. Th. SCHEILKE).

„Mir hat diese Diskussion u.a. gezeigt, daß die Ebene der subjektiven Lernerfahrungen und der individuellen Lernprozesse mit der Formulierung eines gemeinsamen Lernergebnisses noch keineswegs erfaßt ist und wahrscheinlich auch gar nicht erfassbar sein wird. Auch ein Erfahrungsbericht abstrahiert notwendigerweise von den Erfahrungen Einzelner, sobald er den Anspruch erhebt, verallgemeinerbare Ergebnisse mitzuteilen. Inwieweit das Ausblenden der Subjektivität einzelner Lernprozesse wiederum dem Charakter wissenschaftlicher Arbeit an der Universität geschuldet ist, ist ein Frage, die sich uns bei der Auswertung der UE nicht gestellt hat, deren Beantwortung mir jedoch nun in einem solchen Zusammenhang wichtig erscheint“ (HELGA GRUBITZSCH).

„Als über den Anspruch an besonderes Engagement gesprochen wurde, hat jemand weiterführend und akzentuierend gesagt: „Wenn ich erfahre, daß etwas für mich Zentrales (und jeder Wissenschaftler hält sein Gebiet für zentral) für andere – für die es gedacht ist, – durchaus marginal ist, dann passiert etwas...“ Das dabei gebrauchte Bild – vom Zentrum, vom Rahmen, vom Rand – hat mir ungemein eingeleuchtet; beim Nachhausefahren habe ich unwillkürlich weiter daran herumgegrübelt:

Ein Grundkonflikt institutionalisierter Lehre vielleicht, ein Relevanzkonflikt, der Kränkungen narzißtischer Art hervorruft – und Theorien, die die Kränkung vermindern (Gesellschaftstheorie, Begabungstheorien etc.). Beziehungen der Kränkung unterströmen unsere Lehrbeziehungen wie die Isar München“ (HORST RUMPF).

III.

In der dritten Phase der Diskussion ging es um die Frage, wie die wesentlichen Elemente des Projektstudiums unter den gegenwärtigen Bedingungen bewahrt und fortentwickelt werden könnten. HELGA KRÜGER setzte einleitend Projektstudium, in der hier geschilderten Form sowohl wie in anderen bis hin zum „Kompaktprojekt“ (mit allen oben in der Einleitung genannten Merkmalen), in Beziehung zur Kapazitätsverordnung.

HELGA KRÜGER: *Projektstudium und Kapazitätsverordnung – Entflechtung oder Zerstückelung?*¹

(1) ... In Projekten an traditionellen Universitäten mußte vorrangig die eine Komponente des Projektstudiums, der Praxisbezug, gegenüber einer durch Tradition gestützten Verabsolutierung praxisferner Theoriebildung etabliert und gesichert werden. Entsprechend dieser Problemkonzentration wurde in Projekten bisher weniger hinsichtlich Art und Inhalt der Theorie-Erarbeitung experimentiert, als hinsichtlich der Qualität des Praxisbezuges. Dieser zeigt Unterschiede nach:

- der Dauer der außeruniversitären Praxisanteile
(von Projekten mit durchgehender außeruniversitärer Praxis bei gleichzeitiger Theorieerarbeitung bis zu Projekten mit nur punktueller Praxis)
- dem Verantwortlichkeitsgrad gegenüber den außeruniversitären Zielgruppen
(von Projekten mit selbstaufgebauten Klientengruppen bis zu Projekten mit punktueller Mitarbeit in institutionalisierten Praxisfeldern)
- der Intensität des Praxisbezuges
(von Projekten mit zeitweilig voller Berufsrollenübernahme durch die Studenten bis zu Projekten mit eher beobachtender Teilnahme)

¹ Hier gekürzt (L. H.).

- der Art der Perspektive im Praxisbezug (von Projekten mit gemeinsamen Handlungsziel und Handlungsplan aller Beteiligten bis zu Projekten mit Praktikumscharakter, d.h. Einüben in spezifische instrumentelle Techniken und Fertigkeiten einer Berufsgruppe im Praxisfeld).

Die Art der Praxisorganisation hat Folgen für die übrigen Lernebenen. Welche dieser Möglichkeiten bezüglich der Zielsetzung der Projekte und ihrer Verallgemeinerbarkeit auf „alltägliche“ Universitätsausbildung gewählt werden sollte, ist noch kaum diskutiert.

(2) Das hier vorgestellte Projekt ist vergleichsweise ein relativ weitgehend „aufgeschnürtes“. Es ist der institutionalisierte Bestandteil eines integrierten Studienganges der Bremer Universität und typisch für die dortigen Projekte. Gegenüber den mir bekannten „Kompaktprojekten“ zeichnet es sich dadurch aus, daß

- die Praxisphase zwar zeitlich begrenzt ist, aber doch ausreichend, um die „berufskonstituierenden“ Konflikte im Lehreralltag erleben zu können: Disziplinzwang, Selektionsfunktionen, Zerstückelung der Inhalte in Unterrichtsfächer, „gerechte“ Benotungen, Konkurrenzkampf unter den Schülern, extern gesetztes Leistungsverhalten, und, typisch für den Fremdspracheunterricht, den Konflikt zwischen der Vermittlung von Inhalten gegenüber der einen Sprachlehre.

Das wiederum ist zurückzuführen auf die breit angelegte

- Theoriephase, die den Studenten die Konfrontation des Prozesses der eigenen Erkenntnisgewinnung an der Universität mit den restriktiven Lernbedingungen der Schulpraxis ermöglichte: Weder das inhaltliche Engagement, noch die Erkenntnisse selbst, noch die Arbeitsformen, die die Studenten in der ersten Projektphase durchlaufen hatten, ließen sich an der Schule realisieren.

In der ersten Projektphase sind also Erwartungen und Intentionen für die Berufspraxisphase entwickelt worden, die gleichzeitig Beurteilungsmaßstäbe für die dort gemachten Erfahrungen lieferten. Die Konfrontation der eigenen Lernprozesse und deren Ergebnisse mit den erkenntnishindernden Arbeitsbedingungen der Schulpraxis, die die Erreichung der für die Berufspraxisphase gesteckten Ziele verhinderte, war das das Projekt charakterisierende und strukturierende Prinzip. Das Projekt ist eine in sich geschlossene Lerneinheit mit aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Teilschritten das von Anfang bis Ende von universitärer Seite aus strukturiert und inhaltlich bestimmt wurde, ein Vorgehen, das v.a. dann wichtig wird, wenn die außeruniversitäre Praxis nicht von Universitätsseite aus mitstrukturiert werden kann.

Das Projekt ist, verglichen mit den bisher erprobten „Kompaktprojekten“, relativ eher auch an traditionellen Universitäten zu verankern. Es ist ein unter den bisher bestehenden Arbeitsbedingungen der Universität leistbares „Alltags-“, kein „Eliteprojekt“, ohne daß die Zielsetzung des Projektstudiums deshalb aufgegeben werden müßte, d.h. die Realisierung inhaltlich-wissenschaftskritischer, politisch-praktischer und hochschuldidaktisch-lernsituationsbezogener Ansprüche.

(3) Die Kapazitätsverordnung setzt allerdings nunmehr Arbeits- bzw. lernorganisatorische Bedingungen, die das Projektstudium, welche organisatorische Form auch immer es bis dahin gefunden hat, von zwei Seiten her zu „zerstückeln“ droht:

- a) mit der Festlegung von Lehrdeputaten der Dozenten mit traditionelle Ausbildungsformen privilegierenden Anrechnungszeiten.

Das bedeutet: einerseits Zuordnung der Lehrenden zu spezifischen begrenzten Lehrbereichen; andererseits: der bereits heute gegenüber traditionellen Lehrveranstaltungen höhere Arbeitsaufwand in Projekten wird noch empfindlicher zuungunsten der Projektveranstalter verschoben, – bei allgemeiner Erhöhung der Arbeitsbelastungen. Die Bereitwilligkeit zur Projektarbeit kann arbeitsökonomisch nur noch H4-Professoren zugemutet werden, die nicht mehr zwecks Absicherung ihrer Berufspositionen forschen müssen, sich also in der Lehre engagieren könnten.

- b) mit der Festlegung von Lerndeputaten der Studenten nach Veranstaltungstypen und Studieninhalten gemäß detaillierten Studienordnungen.

Das bedeutet: der je nach Fragestellung variable Arbeitsstil und Kommunikationsprozeß in Projekten muß in traditionelle Veranstaltungstypen mit Mindestteilnehmerzahlen umgegossen werden. Die problemorientierte Erarbeitung zusammenhängender Themenkomplexe verschiedener Wissenschaftsdisziplinen oder Theoriebereiche muß einzelwissenschaftlich ausgewiesen und isoliert angeboten werden, damit die Studenten die ihnen fehlenden Bereiche ergänzen können, – oder Jahrgangsklassenprinzip mit festem Lehrangebot. Die angestrebte Integration der Spezialdisziplinen nach Maßgabe der mit ihrer Hilfe zu bewältigenden beruflichen Probleme wird in die entgegengesetzte Richtung, die der anteilig bemessenen, traditionellen Disziplinausbildung, getrieben.

Das bedeutet die *inhaltliche* Zerstörung aller Projektziele, da die „Aufschnürung“ allein nach Maßgabe des „Quantifizierbarmachens“ der Lehrerangebote, nicht im mindesten nach Gesichtspunkten des Qualifizierens der Lernenden geschieht.

(4) Grundlage für die *formale* Aufrechterhaltung von Projekten in Bremen sind dann die – extern gesetzten – Prüfungsordnungen bzw. genehmigungspflichtigen Studienordnungen, nicht mehr der interne Konsens unter Lehrenden und Lernenden. Zwar ließe sich das hier vorliegende Projekt – wie auch die übrigen Projekte an der Bremer Universität – aufgrund seiner „aufgeschnürten“ Anlage formal nach KapVO-Vorschriften „aufbereiten“. Es ist durch die nach Orientierungsgesichtspunkten und Lernphasen breite Auffächerung der Theorie-Erarbeitung sowohl auf Veranstaltungstypen wie auch auf wissenschaftsdisziplinäre Beiträge hin etikettierbar. Grundvoraussetzung hierfür aber ist, daß die Prüfungsordnungen der Bremer Lehrerstuden*ten noch eine gesellschafts- und berufsbezogene Orientierung aufweisen, so daß die wesentlichen Wissensbereiche, wenn auch fachwissenschaftlich auseinanderdividiert, von den Studenten studiert werden müssen. Dieses dürfte allerdings an den wenigsten Universitäten der BRD der Fall sein, da fast überall schon die gesellschaftswissenschaftlichen Anteile in den Prüfungsordnungen für Lehrerstudiengänge fehlen.

Dennoch: auch hier werden inhaltliche Dimensionen maßgeblich abgeschnitten und damit die Zielsetzung des Projektstudiengangedankens verhindert;

- durch die langfristige Festlegung jeden kleinen Arbeitsschrittes,
- durch die wesentlich geringere und formal festgelegte Betreuung durch Hochschullehrer (bei gleichzeitiger Streichung von Praxislehrern und Tutoren), die für informelle und zusätzliche Beratung keine Zeit mehr haben werden,
- durch die formale Ausweisung und Ausgliederung von Wissenschaftsdisziplinen und deren interne Differenzierung, die die Integration und disziplinübergreifende Arbeit nach gesellschaftsrelevanten Fragestellungen erheblich erschweren wird.

(5) Die inhaltliche Entleerung des Projektstudiums auch bei Versuchen, dieses formal, d.h. nach seinen äußeren Organisationsprinzipien, aufrechtzuerhalten, wird auch durch die spezifischen Sozialisationsprozesse der heutigen Studentengeneration gefördert.

Die Zwänge, denen Studenten vor Eintritt in die Universität und nach ihrem Verlassen ausgesetzt sind, wirken sich zusätzlich restriktiv auf das Lernen in Projekten aus. Sie leben in einem *doppelten Flaschenhals der Selektion*:

Durch die NC-Bestimmungen sind sie vor dem Studienbeginn einem erheblichen Anpassungs- und Leistungsdruck ausgesetzt. Durch die unsichere Arbeitsmarktlage setzt sich der Selektionsdruck während des Studiums fort. Er wird noch erhöht durch die politische Überprüfung zu Berufsbeginn.

Das bedeutet: die in der Schule eingeübte Lernstrategie, sich an Vorschriften zu orientieren und unter Notengebungsgesichtspunkten zu studieren, legt es den Studenten nahe, Projektangebote daraufhin zu befragen, wieweit sie die von ihnen noch nicht „erledigten“ Studienanteile abdecken können, bzw. ob die am Projekt beteiligten Dozenten auch die für die Abschlußprüfung relevanten sind. Nicht mehr der Erkenntnisgewinn von als wichtig erkannten Fragestellungen und damit das Interesse an der Erarbeitung eines Problemzusammenhangs organisiert dann die Lernformen, sondern die individuelle Koordinationschance von „abhakbarem“ Wissen und Prüfungsabhängigkeiten.

Die weitere Zerstückelung der Universitätsausbildung durch die KapVO schafft neue Widersprüche. Die Parzellierung der inhaltlichen Erkenntnisgewinnung, die Vereinzelung im Konkurrenzkampf, der Anpassungsdruck im Leistungszwang erzeugen Probleme, die heute an den Schulen, die ja entsprechende Lernformen haben, sichtbar werden: Sinnverlust, der sich in Arbeitsstörungen und psychischen Krankheiten zeigt. Mit den Maßnahmen zur internen Rationalisierung der Hochschulen etablieren sich gerade jene restriktiven Lernbedingungen an der Universitäten, die die Studenten in dem hier vorgestellten Projekt in der Schule erfahren haben. In dem Maße, in dem sich in der Universitätsausbildung Strukturen der Berufswirklichkeit des Lehrers durchsetzen, gewinnt die Auseinandersetzung mit universitären Ausbildungsformen allerdings eine neue Qualität. Sie könnte prinzipielle Einsichten in die strukturellen Zwänge und daraus folgende Perspektive-Verkürzungen in der gesellschaftlichen Praxis sichtbar machen.

(6) Die aktiv-kritische Auseinandersetzung um das Verhältnis von Berufspraxis und wissenschaftlich-politischer Vorbereitung darauf – wie in den Intentionen des Projektstudiums enthalten – wird dann viel stärker als bisher die aktive Bekämpfung bestehender Lernformen und isolierter Spezialwissens-

vermittlung erfordern. Die Suche nach Arbeitsformen wird erneut an den Problemen studentischer Existenz, insofern sie sich als Ergebnis gesellschaftlicher Widersprüche darstellt, ansetzen und diese zum Ausgangspunkt von Lernprozessen machen müssen.

In dieser Beziehung werden Reformuniversitäten mit auch nur noch entleerten Projekthüllen gegenüber traditionellen Ausbildungsgängen für diese Auseinandersetzungen bessere Ansatzpunkte bieten, da die Masse der Studenten die inhaltliche Realisierung der in der formalen Projektororganisation enthaltenen „Versprechungen“ leichter einklagen können.

Die *Diskussion* dieses Referats, die zugleich die Abschlusss Diskussion der Arbeitsgruppe überhaupt einläutete, begann mit Zweifeln an der Idealvorstellung der „großen“ oder „Kompakt“-Projekte: Berliner Schülerladen, „Märkisches Viertel“, „Osdorfer Born“ (Hamburg), das Frankfurter Unterrichtsprojekt „TUP“ und viele andere – unter welchen spezifischen historischen Bedingungen konnten sie überhaupt zustande kommen? Wären die Praxisfelder, hier vor allem die Schule, überhaupt aufnahmefähig für solche Projekte, gäbe es sie in größerer Zahl? Werden dabei vielleicht nur „Projektpraktiker“ ausgebildet? Gab es da nicht auch eine „Elephantiasis“-Gefahr, eine Überforderung durch überhöhte Ansprüche und zugleich durch völlig unstrukturierte Aufgaben und Verfahren, angesichts derer Studenten nur mit Anpassung an Gruppennormen und Identifikationslernen reagieren konnten? Diesen berechtigten Zweifeln standen und stehen positive Erinnerungen gegenüber: an vielfältige, komplexe Lernmöglichkeiten, an spannende Fragen, Arbeitsprozesse und Einsichten, und als Indiz, daß die Beteiligten – Dozenten wie Studenten – oft über Jahre hinweg an dieser Arbeitsform festgehalten haben.

Was also bleibt an diesem Modell unverzichtbar? Zunächst das allgemeine Ziel: daß Studenten gegenüber einem von Lehrern, Prüfungsbestimmungen, Zeitvorgaben, „künstlichen“ Stoffen beherrschten Studium alternative Lernerfahrungen machen, konkrete Probleme der Praxis auch sinnlich erfahren, gemeinsam reflektieren und theoretisch verarbeiten können. Gegenüber der einschüchternden These, daß solches Lernen mit den objektiven Funktionen der Universitäten in unserer Gesellschaft unvereinbar und deshalb unmöglich sei, meinte der größere Teil der Gruppe, daß für Versuche noch Raum sei. Formale Merkmale und zugleich Voraussetzungen solcher Versuche wären:

- (1) (Interdisziplinäre) Kooperation von Lehrenden
- (2) Zeitlicher und räumlicher Zusammenhang von Lehrveranstaltungen
- (3) eine gewisse Kontinuität des studentischen Teilnehmerkreises.

Zum ersten wurden allerdings eine Fülle negativer Erfahrungen geltend gemacht: wie subjektiv schwierig und zeitlich belastend solche Kooperationsversuche zwischen Lehrenden schon überhaupt seien, welche Ängste um Kompetenz- oder Originalitätsverlust sie auslösen, wie leicht die Lehrenden durch Beziehungen und Auseinandersetzungen untereinander absorbiert, gegenüber den Bedürfnissen und Problemen der Studenten unempfindlich oder in Höhen der fachlichen Diskussion geführt werden, in die ihnen Studenten nicht mehr folgen können usw. Und wie sehr dies alles durch „Interdisziplinarität“, eine formale Hülse, die leicht zum Selbstzweck und Alibi werden kann, noch verschärft wird.

Noch einmal ein nachträglicher Reflex auf diese Diskussion von einem Teilnehmer:

Ein anderer Weg (erg.: als das „Aufschnüren“) erscheint nach der Diskussion ebenfalls möglich, ist vielleicht sogar die Bedingung dafür, daß Projektstudien – in welcher Form auch immer – überhaupt realisiert werden. Er wurde unter der Chiffre „*Entmystifizierung der Projektstudienelemente*“ diskutiert. So ist z. B. Interdisziplinarität nicht nur dort und nicht notwendigerweise dort inhaltlich hergestellt, wo Lehrende aus verschiedenen Disziplinen eine gemeinsame Lehrveranstaltung oder ein gemeinsames Projekt durchführen. Die mit *Interdisziplinarität* bezeichnete Zielvorstellung kann

auch in anderen organisatorischen Formen erreicht werden, wenn man auf die Einhaltung zweier Bedingungen achtet:

- Lehrende müssen lernen dürfen und können – egal von wem;
- Theoretische Konzepte, empirische Ergebnisse und methodologische Standards müssen um sach- und problembezogener Erkenntnis immer überprüft werden (können), und sei es eben auch „mal dilettantisch“ (Chr. Th. SCHEILKE).

Dies Gespräch führte somit auf *inhaltliche* Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, wenn Kooperation von Lehrenden, als formales Organisationsmuster, das die Präsenz der nötigen verschiedenen fachlichen Kompetenzen sichern soll, gelingen soll. Als solche wurden genannt:

- ein „Scharnierthema“, das eine inhaltliche Verbindung zwischen verschiedenen akzentuierten Veranstaltungen und zu den Erfahrungen der Beteiligten herzustellen jedenfalls *erlaubt*, besser noch eine gemeinsame (praktische) Arbeitsperspektive oder eine übergreifende Forschungsfrage als Focus;
- eine einigermaßen homogene Gruppierung von Dozenten, die sich untereinander persönlich gut verstehen, in der Themenstellung ein ihnen gemeinsames Problem verfolgen und unter diesen Voraussetzungen abweichend von den Konventionen der Universität gegenseitig Nichtwissen eingestehen, Kritik üben und annehmen können.

Da solche Kooperationsversuche widrigen Bedingungen und langer anders gerichteter Sozialisation abgerungen werden müssen und daher auch zerbrechlich sind, wurde vorgeschlagen, mit einer Art organisatorischem Sicherheitsnetz zu arbeiten, das zugleich der Realisierung der beiden anderen oben genannten Merkmale dient und auch noch erlaubt, den immer wieder dazwischen kommenden Bestimmungen der Kapazitätsverordnung formal gerecht zu werden: Die als Komponenten eines Projekts gedachten Arbeitsgebiete werden in jedem Semester erneut als einzelne Lehrveranstaltungen ausgebracht, aber untereinander koordiniert auf zwei aufeinander folgende Wochentage gelegt, die Studenten durch das kommentierte Veranstaltungsverzeichnis o.ä. auf den beabsichtigten Zusammenhang dieser Veranstaltungen hingewiesen. Die Dozenten diskutieren ihre Planungen vorweg und parallel unter wechselnder Federführung gemeinsam, nehmen nach Möglichkeit wechselseitig an den Veranstaltungen teil und legen sie bei Bedarf zu einem übergreifenden „Plenum“ zusammen. Zerbricht diese Kooperation, so bleiben doch die einzelnen Lehrveranstaltungen funktionsfähig.

Ob davon unabhängig oder darüber hinaus Projektstudium auch formal und offiziell, also in Studienordnungen und Lehrorganisation, „institutionalisiert“ werden solle oder ob es doch so sehr von den o.g. persönlichen Voraussetzungen und dem jeweiligen wissenschaftlichen und politischen „Klima“ im Fachbereich abhängig sei, daß es ohnehin nur „unterhalb“ der offiziellen und formellen Instanzen und Prozeduren realisiert werden könne, darüber gingen Einschätzungen und Strategien bei uns auseinander. Die Ermöglichung solcher alternativer, sinnhafter Lernprozesse und Erfahrungen, wie sie mit dem Projektstudienkonzept angestrebt worden sind und werden, muß doch in jedem Fall gegenüber den institutionellen und nunmehr durch Kapazitätsverordnung und Studienzeitenregelung noch einmal verschlechterten Bedingungen jeweils von neuem von den beteiligten Lehrenden und Lernenden eingeklagt oder erkämpft werden.

In diesem Sinne verabschiedete die Arbeitsgruppe am Schluß folgende *Resolution*, die dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft übergeben wurde:

Mit der Form des Projektstudiums war und ist das Ziel verbunden, an der Universität Lernprozesse und Einsichten zu ermöglichen, die über die Vermittlung von isolierten Kenntnissen und Methoden aus den je studierten Disziplinen hinaus eine kritische Auseinandersetzung mit praktischen Problemen, die theoretische Verarbeitung praktischer Erfahrungen und den Erwerb berufsbezogener Handlungsfähigkeit einschließen. Die Diskussion vorliegender Projektberichte in der AG hat gezeigt, daß trotz Schwierigkeiten in verschiedenen Versuchen des Projektstudiums solche Formen alternativen, nicht-verschulten Lernens gelungen sind und gelingen können. Um so bedrohlicher ist nach Meinung der AG, daß solche Studienformen zunehmend nicht nur wie bisher durch die Überfüllung der Universitäten und die organisatorische Trennung der Disziplinen, sondern vor allem durch neue Formen der administrativen Steuerung und Kontrolle von Lehre und Studium erschwert werden. Dies gilt insbesondere für die Kapazitätsverordnung und die in ihr angewandten Verfahren für die Berechnung der Lehrverpflichtung sowie die aus ihrer Verbindung mit den Prüfungsordnungen folgende Festlegung der Lerndeputate von Studenten, die traditionelle und praxisferne Lehrveranstaltungsformen begünstigen und eine weitere Atomisierung und Verschulung des studentischen Lernens erzwingen.

Die Arbeitsgruppe fordert daher, die Kapazitätsverordnung zumal in ihren Anrechnungsfaktoren so zu verändern, daß praxisbezogene Lehrveranstaltungen, wie sie auch den im HRG formulierten Zielsetzungen entsprechen, im Rahmen eines Projektstudiums, der Zusammenhang von Lehrveranstaltungen untereinander und die Kooperation der Lehrenden gefördert werden.

Literatur

- BRAUNER, Th./HERING, S./ZALFEN, M.: Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums. Auswertung des Kongresses. Kassel 1976 (= Modellversuch „Soziale Studiengänge“ an der GHK: Materialien 5).
- HERZ, O. (Hrsg.): Praxisbezug im Studium. Dokumentation des Kongresses vom 20. – 22. November 1974. Hamburg 1975 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 35).
- WILDT, J.: Nachruf auf das Projektstudium? In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg (Hrsg.): Projektorientiertes Studium II. Hamburg 1975 (= Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 6), S. 76–83.